

Bilstein, Johannes

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis. Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 141-154. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Bilstein, Johannes: Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis. Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas - In: Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 141-154 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79073 - DOI: 10.25656/01:7907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79073>

<https://doi.org/10.25656/01:7907>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS.
Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen
neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer
naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis

Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas

1. Die „Schule des Sehens“

Im Jahre 1953 beginnt der Maler Oskar Kokoschka in Salzburg mit einer bald europaweit bemerkten Veranstaltung: Oberhalb der Stadt, in der Festung Hohensalzburg, eröffnet er eine Sommer-Akademie für junge Künstlerinnen und Künstler, eine zeitlich begrenzte, privat organisierte Kunst-Schule, die im Prinzip für alle Interessierten offen steht und die Kokoschka „Schule des Sehens“ nennt (vgl. Baier/Jandrokovic 2001).

Zunächst kommen 24 Schüler, dann werden es von Jahr zu Jahr immer mehr, schließlich kommen jeden Sommer Hunderte von jungen Kunst-Begeisterten nach Salzburg, um ihre Arbeiten von Kokoschka anstoßen und korrigieren zu lassen. „Meine ‚Schule des Sehens‘ hatte sich in den folgenden Jahren bald in der ganzen Welt herumgesprochen; ich mußte Assistenten einstellen, die ich mir in der Schule erzogen hatte.“ (Kokoschka 1971, S. 275)

Nach elf Jahren wird es dem – immerhin schon 78 Jahre alten – Kokoschka zu viel. Er zieht sich zurück und überlässt seine private Akademie der staatlichen Obhut: sie wird zu einer „richtigen“ Akademie, deren weitere Entwicklung – nicht zuletzt in Richtung auf abstrakte Malerei – er mit Trauer und Skepsis beobachtet.

Kokoschka verfolgt mit seinem Unternehmen durchaus ehrgeizige Ziele. Letztlich will er nicht mehr und nicht weniger, als zu einer allgemeinen Reform des Erziehungswesens beitragen. „Es sollte keineswegs eine Schule werden im üblichen Sinne unter staatlicher Aufsicht und mit einem Programm steriler Routine ... sondern eine Schule, in der ich in Österreich ... die Jugend zum Sehen erziehen konnte.“ (Ebd., S. 273) Zwar geht auch er, einem durchaus traditionellen Topos folgend (Bilstein 1998, 2006), davon aus, dass er das Entscheidende, seine Kunst, letztlich nicht vermitteln kann – „Kunst kann man nicht lehren, besonders nicht in einem jährlichen Sommerkurs.“ (Kokoschka 1971, S. 273). Eine entscheidende Grundbedingung aller bildenden Kunst jedoch: das Sehen, das kann man durchaus den Jüngeren beibringen, das Sehen kann man lehren und lernen. Kokoschka kommt es dabei vor allem auf Eines an: auf größtmögliche Beweglichkeit, und zwar sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch in den Bildern selbst. Vor den formalen Dogmatisierungen und den Erstarrungen, die er in der zeitgenössischen, vor allem abstrakten Kunst kritisiert und beklagt, will er die Jugend bewahren und ihnen stattdessen so weit wie möglich beibringen, sich auf ihre eigene, schnelle Intuition zu verlassen. Deshalb lässt er grundsätzlich nur Aquarellfarben zu: Sind die einmal aufgetragen, erlauben sie keine Korrekturen, halten sie vielmehr die „erste Vision“, den schnellen Eindruck fest. „Zeichnen ist eine Abstraktion, Frucht intensiven Erlebnisses.“ Und dieses Erlebnis will er schützen und ihm zum Ausdruck ver-

helfen (ebd., S. 274) Es geht ihm eher um den Prozess als um das Ergebnis, deshalb ist in seiner Schule „die Flüchtigkeit des Erlebnisses, von welchem meine Schüler spontan einen Eindruck gestalten sollten, Gegenstand des Unterrichts“ (ebd., S. 275).

Künstlerisch gestalten also sollen die Schüler die Flüchtigkeit des Erlebnisses, nur so können sie in der „Schule des Sehens“ ihren verbogenen und verdorbenen Sehsinn wieder zum Leben erwecken. „Tausende von Möglichkeiten gab es, das Erstaunen und Sehen in den Schülern zu wecken. So erreichte ich mit meiner Methode der Erziehung – nicht mit Worten, sondern durch praktische Beispiele –, daß die jungen Leute ihren eigenen Sehsinn entdeckten, der dank der gewohnten Schulerziehung aus zweiter Hand verkümmert war.“ (Ebd., S. 275) So läuft er also pausenlos zwischen seinen Schülern umher, kommentiert ihre Arbeiten und versucht, sie für die Spontaneität des visuellen Erlebnisses wieder aufgeschlossen zu machen. Ständig ist er in Bewegung, spielt seinen Schülern und den Akt-Modellen kleine Szenen vor, deren Erlebnisgehalt dann malerisch festgehalten werden soll: „... wie sich etwa ein Mädchen die Haare kämmt, einen Liebesbrief liest, ... mit Genuß in eine Kirsche beißt, einen Kummer fühlt... oder wie ein Mann, den ich zur Rede stelle, sich aufregt, einen Stein hebt“ (ebd., S. 275). Was er hier praktiziert, präsentiert sich als eine Mischung aus Kunsterziehung und Erlebnispädagogik, die immer auf Prozesse und Erlebnisse gerichtet ist, auf den Ausdruck des authentisch Wahrgenommenen, und diese Praxis beruht auf einer langen biographisch-pädagogischen Vorgeschichte, die der Lehrer Kokoschka in dieses Projekt einbringt.

Seine Lehr-Erfahrungen beginnen bereits im Jahre 1912, im Alter von 26 Jahren also, und sie bringen Kokoschka mit dem pädagogischen Aufbruch der Jahrhundertwende nach 1900 und mit den Wiener Ausläufern der Reformpädagogik in Verbindung. Als er nämlich im Jahre 1911 aus Berlin in die Heimatstadt Wien zurückkehrt, ist der junge Maler eine durchaus umstrittene Figur: Seine Ausstellungen werden verrissen und beschimpft, und seine wiederholten Versuche, sich als Lehrer im Schulsystem zu etablieren, scheitern (vgl. Herdan-Zuckmayer 1979, S. 49f.). An der Wiener Kunstgewerbeschule, die er selbst einst besucht hat, erhält er eine Assistentenstelle, die er bald schon wieder aufgeben muss, zugleich aber wird er von seinem Freund Adolf Loos in den Kreis um Eugenie Schwarzwald eingeführt.

Dr. Eugenie Schwarzwald, geb. Nussbaum, eine der ersten Studentinnen an der Universität Zürich, die dort 1900 promoviert hat, unterhält in Wien einen regelrechten Salon (Früh 2005). Seit 1905 residiert sie mit ihrem Mann, Dr. Hermann Schwarzwald, in einem großbürgerlichen, vom Avantgarde-Architekten Adolf Loos umgebauten Haus, das bald zum wichtigen Treffpunkt einer oftmals jüdischen, weltoffenen, bürgerlich-intellektuellen Künstlergemeinde wird: dort verkehren Georg Lukács und Else Lasker-Schüler, Rainer Maria Rilke und Jakob Wassermann, Robert Musil und Peter Altenberg, Adolf Loos, Manès Sperber, Rudolf Serkin und viele andere. Bereits im Jahre 1901 übernimmt Eugenie Schwarzwald ein schon lange bestehendes Mädchenlyzeum und gestaltet es zu einer modernen, von den zeitgenössischen Reformideen geprägten Schule um.

„Alles sollten da die Mädchen lernen, was die Männer wußten, und dabei lieb, bescheiden, mädchenhaft, hausfraulich bleiben. Sie wollte durch ihre Gründung sowohl der albernen Hausglücke, als auch der allzu emanzipierten Frauenrechtlerin den Krieg

erklären. Ein neuer Frauentypus sollte entstehen: zuverlässig, häuslich und ehrbar, wie unsere besten Vormütter gewesen waren, aber zugleich durch Mut, Kenntnisse und Vorurteilslosigkeit der neuen Zeit angepaßt.“ (Schwarzwald 1935, S. 41)

Eugenie Schwarzwald bemüht sich, für ihre Schule die besten Lehrer heranzuziehen, die sie in Wien bekommen kann: „The school was staffed with the best teachers – many of them professors at the University of Vienna – all authorities in their fields.“ (Schleiffer 1960, S. 29)

Die Schule ist eng verbunden mit dem Salon und den gesellschaftlichen Ambitionen von Eugenie Schwarzwald: „Es ist zu vermuten, dass gerade die ständige Verbindung mit den Vertretern der künstlerischen und wissenschaftlichen Avantgarde ein Abgleiten in leere Betriebsamkeit und ästhetisierende Beliebigkeit verhinderte und daß dadurch die schulreformerischen Bestrebungen von Eugenie Schwarzwald eine stetige Bestärkung erfuhren. ... Tatsache ist, dass niemand anderer im damaligen Wien auf vergleichbare Weise Vertreter der künstlerischen und wissenschaftlichen Avantgarde sowohl in einem geselligen Rahmen zusammenbrachte, als auch im Unterricht einsetzte und ihnen auch Räume für öffentliche Auftritte zur Verfügung stellte.“ (Dvořák 2001, S. 311f.)

Dorthin also vermittelt Adolf Loos den jungen Kokoschka, er übernimmt die Stelle des Zeichenlehrers und beginnt mit einer Arbeit, die einerseits seine Schülerinnen zu tiefst beeindruckt, die andererseits ihn selbst für den Rest des Lebens prägt. „Frau Dr. Schwarzwald leitete eine fortschrittliche, auf neuen Erziehungsmethoden beruhende Privatschule für höhere Töchter. ... Nachdem ich in Wien immer wieder versucht hatte, an öffentlichen Schulen ... mein Leben zu verdienen, jedoch, wegen der fortgesetzten Hetze der Presse gegen mich, diese Lehrstellen aufgeben musste, übernahm ich an dem privaten Lyzeum der Frau Dr. Schwarzwald die Stelle als Zeichenlehrer.“ (Kokoschka 1971, S. 122)

Als junger Wilder tritt Kokoschka in der Schwarzwald-Schule auf, und er ruft dementsprechende Reaktionen hervor – zwischen Empörung vor allem bei den Eltern und geradezu schwärmerischer Begeisterung bei den meisten seiner Schülerinnen. Beginnend damit, dass er seine Schülerinnen duzt (Schleiffer 1960, S. 30), erweist er sich geradezu als die Verkörperung einer alternativen, auf Erlebnis und Empfindung aufbauenden Pädagogik. „Er schob all jene tödlichen Würfel, Zylinder und Polyeder zur Seite, setzte sich ans Pult, und begann, uns Geschichten zu erzählen. Ich kann mich nicht an alle seine Erzählungen erinnern, aber ich entsinne mich der Legende von Genoveva von Brabant; ‚malt oder zeichnet, was euch in den Sinn kommt‘, ermunterte er uns. Und sozusagen mit magischer Hand befreite er uns von allen Hemmungen, förderte und entwickelte Talente in uns, von denen wir nie geträumt hätten. Selbst ich, die ich nie begabt war, war plötzlich in der Lage, lebendig und bunt gefärbte Märchenszenen zu malen“ (ebd.; übs. Göllner 1994, S. 241).

Bei den Schülerinnen weckt er damit große Begeisterung, sie erleben sein Auftreten geradezu als Wunder: „In diesem meinem ersten Jahr im Lyzeum geschah ein Wunder in Gestalt des Zeichenlehrers. Er war jung, sechsundzwanzig Jahre alt, und sein Gesicht war, auch wenn man ihn immer wieder anschaute, so, als ob man es noch nie gesehen hätte. ... Er hatte eine stoßende, vibrierende Stimme. Seine Geschichten, seine Phanta-

sien waren, wie er sie erzählte, für uns Kinder vollkommen begreiflich und fanden sich in unseren Malereien und Zeichnungen wieder.“ (Herdan-Zuckmayer 1979, S. 47)

Seine Methode ist denkbar einfach: „Der Lehrer erzählt uns Geschichten, und dann dürfen wir malen und zeichnen, was uns einfällt!“ (Ebd., S. 49) Damit gelingt es ihm, seine Schülerinnen zu freiem und direkt an das eigene Erleben angebundene Zeichnen zu führen – und genau das ist es, was er sich wünscht: sie sollen ihre Visionen und Imaginationen möglichst ungefiltert aufzeichnen, sich so wenig wie möglich von Vorgaben und Konventionen einschränken lassen.

Freilich sind die Bewertungen des Kokoschkaschen Unterrichts nicht ganz eindeutig. Neben einer Reihe von geradezu schwärmerisch-verehrenden Erinnerungen (vgl. Elsie Altmann in: Whitford 1986, S. 82-86), auf die auch der alte Kokoschka gerne zurückverweist (Kokoschka 1971, S. 122), stehen auch kritischere Stimmen. Die so überaus freie Methode der zeichnerischen Assoziation zu vorgetragenen Phantasie-Geschichten dient wohl auch dazu, die wirklich schon zeichnerisch Begabteren aus den Schülerinnen herauszufinden. Er geht zwar auf jede Frage ein, ist bereit, jeder seiner Schülerinnen auf dem Weg zur Kunst zu helfen, aber er sucht sich seine besonderen Schützlinge auch genau aus. Wenn er sie zunächst auffordert, „irgendetwas“ zu malen, so sieht er sich dann aber die Arbeiten genauer an und kümmert sich fortan nur noch um diejenigen, die ihn wirklich interessieren. „Kokoschka walked about the room singling out students he wished to speak to further. The rest he promised a good mark in Drawing if they sat quietly and did their work from other classes. The students singled out were girls who Kokoschka thought showed talent.“ (Schülerin Anna Mandeler Akeley in: Smith 1991, S. 244)

Das ist nun in der Tat eine etwas einfache Pädagogik: Die als unbegabt erkannten werden durch das Versprechen von guten Noten und durch die Möglichkeit, Hausaufgaben für andere Fächer zu erledigen, still gestellt, so kann er mit denen, die er für begabt hält, umso ungestörter arbeiten. Die charismatische Wirkung seiner Persönlichkeit überspielt sein offensichtliches pädagogisches Desinteresse – so hält sich sein guter Ruf als geradezu zauberhafter Künstler-Pädagoge, der alleine durch sein Eintreten in die Schulklasse wunderbare Wirkungen erzielt und damit dem auf Kunst zentrierten Pathos der zeitgenössischen Kunsterzieher-Bewegung folgt. Ob seine Arbeit freilich bis heute als Beispiel für „progressive Education“ bzw. child-centered education taugt (vgl. Cremin 1969, S. 201-207; Smith 1991, S. 240), sei dahingestellt.

Lange dauert das pädagogische Wirken des jungen Malers Kokoschka allerdings nicht. In dem ohnehin gespannten Verhältnis zwischen Eugenie Schwarzwald und der Schulbehörde sorgt er für neuen Konfliktstoff – und für neue Legendenbildung. „Ziemlich unerwartet kam der Schulinspektor in unsere Zeichenklasse. In der Vergangenheit hatte die Wiener Schulbehörde vor den sogenannten Exzentritäten der Frau Doktor Schwarzwald ein Auge zugedrückt, aber diesmal war sie zu weit gegangen. Den berücktigten Kokoschka als Zeichenlehrer für eine Klasse von jungen Mädchen zu engagieren, konnte man einfach nicht tolerieren. Keine einzige unserer Zeichnungen fand die Zustimmung des Herrn Inspektors, keine einzige stimmte mit dem offiziellen Lehrplan für das Zeichnen überein.“ (Schleiffer 1960, S. 30ff.; übs. Göllner 1994, S. 241).

Zwar ist von Anfang an verabredet, dass Kokoschka nicht länger als ein Jahr an der Schule bleiben kann, (Smith 1991, S. 244), das vorzeitige Ende seiner Arbeit an der Schwarzwald-Schule nach nur einem halben Jahr bietet jedoch Anlass für bunte Mythenbildung: Eugenie Schwarzwald setzt sich noch intensiv für ihn ein, interveniert im Ministerium mit ausdrücklichem Hinweis auf sein „Genie“, bekommt aber da – so will es die Legende – nur die geradezu klassische Antwort: „Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen.“ (Herdan-Zuckmayer 1979, S. 47)

So erweisen sich diese ersten Erfahrungen des Zeichen-Pädagogen Kokoschka als durchaus zwiespältig – jedenfalls sind sie geprägt von seiner persönlichen Ausstrahlung und einem Selbstverständnis, das sich jenseits pädagogischer Professionalität alleine der Kunst und dem eigenen künstlerischen Willen verpflichtet sieht: ein Charismatiker mit durchaus erzieherischen Ambitionen (vgl. Kokoschka 1971, S. 62).

Mit dem vorzeitigen Ende an der Schwarzwald-Schule ist jedoch die Lehr-Erfahrung Kokoschkas keineswegs beendet. Von 1919 bis 1924 lehrt er als Professor an der Dresdener Akademie (ebd., S. 181-197). Wieder versucht er, gegen die radikalen Abstraktionen seiner Zeitgenossen, dem sinnlichen Eindruck und der sinnlichen Wahrnehmung zum künstlerischen Recht zu verhelfen, wieder geht es ihm vor allem um eine durchaus politisch gemeinte Umerziehung der Studierenden: Sofort am Anfang erklärt er seinen Studenten, „daß, weil die staatliche Volkserziehung in allen industrialisierten Ländern lediglich Menschenmaterial für die industrielle Produktion und infolgedessen für den Kampf um Absatzmärkte für deren Produkte erzieht, der Künstler sich nur darauf beschränken kann, die Menschen zu lehren, wieder mit eigenen Augen zu sehen.“ (ebd., S. 181) Ganz in der Folge der Polemiken seines Freundes Adolf Loos (vgl. Campbell 1981, S. 39ff.) distanziert er sich damit ausdrücklich von den programmatisch an einer handwerklich motivierten Reform der industriellen Kultur orientierten Bestrebungen der Kunstgewerbe- bzw. Werkbund-Bewegung, artikuliert stattdessen eine sich letztlich auf Anthropologie zurückziehende Radikal-Position: es sind die genuinen sinnlichen Fähigkeiten „des Menschen“ selbst, die ihm einen Ausweg aus der Entwürdigung als „Material“ bieten (Bilstein 1996).

Konsequenterweise bemüht er sich dann in den Revolutionswirren des Jahres 1919 vor allem darum, humane Gesinnung und die kulturellen Werte, die Produkte menschlicher Sinnes-Arbeit, zu schützen und zu stützen und zieht sich damit den Zorn aller wahrhaften Revolutionäre zu: George Grosz und andere beschimpfen ihn in einem öffentlichen Pamphlet als „Kunstlump“, als „Kunsthure Oskar Kokoschka“ und versprechen, ihn wegen mangelndem revolutionärem Elan bei günstiger Gelegenheit an der nächsten Laterne aufzuhängen (vgl. Heartfield/Grosz 1920; Kokoschka 1971, S. 183). Dies geschieht nicht, seine Lehrtätigkeit ist vielmehr so erfolgreich, dass er 1923 die endgültige institutionelle Erstarrung befürchten muss: In diesem Jahr „drohte mir gemäß dem Turnus, die Ernennung zum Rektor.“ (Kokoschka 1971, S. 195) Kokoschka nimmt dann familiäre Angelegenheiten zum Anlass, nach Wien zu fliehen, kehrt danach nie wieder nach Dresden zurück.

Lehr-Erfahrung hat der Künstler Kokoschka also durchaus, als er 1953, in hohem Alter seine Schule des Sehens eröffnet. Gelehrt hat er auch im Exil in England, gerade im

Jahre zuvor hat er in den USA, an der Minneapolis School of Art Kurse abgehalten (Wingler 1956, S. 392). In Salzburg lassen sich im Laufe der nächsten 11 Jahre mehrere tausend Schüler von ihm und seinen Gehilfen „Erstaunen und Sehen“ beibringen. „Jeder kann wieder erlernen, darzustellen, was er sieht ... Das ist noch nicht Kunst, aber das kann heute kaum noch jemand“ (Kokoschka 1971, S. 275). So wird er zu einem „Lebenslehrer“, von dem die Jüngerer lernen, wieder zu „schauen“ – so formuliert es eine Schülerin in einem Dankesbrief, den Kokoschka stolz zitiert (ebd., S. 276).

2. Sinne, Gesichte und ein sich selbst Macht erteilendes Leben: Kunsttheoretische Hintergründe

Interessant ist Kokoschkas Lehrer-Schicksal nicht primär wegen seiner kunsthistorischen Prominenz und auch nicht nur wegen der relativ großen Zahl seiner Schüler in Salzburg: „Selbst aus Frankreich kamen mehrere, obwohl an der Pariser Akademie vor meiner ‚Irrlehre‘ geradezu gewarnt worden war.“ (Kokoschka 1971, S. 275) Interessant ist vielmehr, dass sich bei Kokoschka ein argumentativer Kontext beispielhaft nachvollziehen lässt, in dem Kunstverständnis und Persönlichkeits-Metaphysik, pädagogische Praxis und anthropologische Grundannahmen ineinander greifen.

Charakteristisch für Kokoschkas Kunstverständnis und für seine über die Jahrzehnte konstant bleibenden Weltdeutungsmuster ist der Vortrag über „Die Natur der Gesichte“, den er in Wien kurz vor seinem Engagement in der Schwarzwald-Schule hält, der u.a. zu der schicksalhaften und sein Leben über mehr als ein Jahrzehnt bestimmenden Liebesbeziehung zu Alma Mahler führt und der auch einen der Gründe für das obrigkeitliche Misstrauen ihm gegenüber liefert (Whitford 1986, S. 82ff.; vgl. Smith 1991). Es handelt sich um einen äußerst schwierig zu verstehenden, zum Teil wirren Text, der im Grunde nicht mehr als eine Serie von mehr oder weniger unverbundenen Assoziationen um das Thema der „Gesichte“, der Visionen also, versammelt (Kokoschka 1912).

Kokoschka zeigt sich in diesem Text stark geprägt durch die Freundschaft mit Adolf Loos, dessen „Ornament und Verbrechen“ gerade seit drei Jahren vorliegt (Loos 1908): eine wilde Polemik gegen die Ornamentik des Jugendstil, gegen den Naturalismus, die sich stattdessen an den Notwendigkeiten kultureller Entwicklung orientiert. Die muss weiter- und letztlich: über das Ornament hinausgehen, sonst landet sie im Verbrechen.

Interessant ist die zentrale Position, die dem Kind und der Konzeption von Kindlichkeit in der Argumentation von Loos zukommen: „Das Kind ist amoralisch. Der Papua ist es für uns auch. Der Papua schlachtet seine Feinde ab und verzehrt sie. Er ist kein Verbrecher. Wenn aber der moderne Mensch jemanden abschlachtet und verzehrt, so ist er ein Verbrecher oder ein degenerierter.“ (Ebd., S. 78) Das Gleiche gilt auch auf dem Gebiet der Ästhetik. Auch da hat das Ornament durchaus seine historische Berechtigung, seine Zeiten sind aber längst vorbei, und wer sich immer noch am Ornamentalen erfreut, der ist halt ein Verbrecher. „Die Nachzügler verlangsamen die kulturelle Entwicklung der Völker und der Menschheit, denn das Ornament wird nicht nur von Verbrechern erzeugt, es begeht ein Verbrechen dadurch, daß es den Menschen schwer an

der Gesundheit, am Nationalvermögen und also in seiner kulturellen Entwicklung schädigt.“ (Ebd., S. 82)

Auf diese Grundlage eines sich rabulistisch gerierenden ästhetisch-moralischen Rigorismus bezieht sich auch Kokoschka in seinem Gesichte-Vortrag, nur dass bei ihm statt „Entwicklung“ eine andere Kategorie in den Vordergrund tritt: das Leben. Das ist auf das engste verwoben mit der Fähigkeit der Menschen, „Gesichte“, also Visionen zu entwickeln, die jenseits allen rationalen Kalküls Bilder möglicher Welten liefern. „Ein sich selbst Macht erteilendes Leben führt das Bewußtsein der Gesichte.“ (Kokoschka 1912, S. 337.) Deshalb, weil sie sich auf das Engste mit der Macht des Lebens verbinden, sind die Gesichte letztlich unsterblich: „Es gibt keinen Platz des Todes mehr, weil sich die Gesichte wohl auflösen und zerstreuen, doch nur, um sich in anderer Weise wieder zu sammeln.“ (Ebd., S. 338)

Es ist eine Art autopoietischer Vitalismus, den Kokoschka da mit durchaus messianischem Gestus verbreitet, eine Sympathie-Theorie vom großen Zusammenhang alles Lebendigen, der sich über das Unbewusste der Menschen herstellt. Wesen, Menschen, Lehrende und Lebende sind ineinander verschlungen und unterliegen einer absichtslosen Kraft, die sich selbst gestaltet. „Das Bewusstsein der Geschichte wird nie ganz zu beschreiben sein und seine Geschichte nie zu begrenzen, weil es das Leben selber ist. Sein Wesen ist ein Strömenlassen und Gesichtesein, ist die Liebe, die sich darin gefällt, sich ins Bewußtsein zu betten.“ (Ebd., S. 339) Der hier zutage tretende Archaismus ist einerseits durchaus charakteristisch für die Aufbruchsbewegung des Expressionismus (Lischka 1972, bes. S. 14-25), weist andererseits auch große Nähe zu anderen zeitgenössischen Wiener Mentalitätsströmungen auf: Kokoschkas „Gesichte“ zeigen sich bei näherem Hinsehen als durchaus analog zum Begriff des archetypischen Bildes bei Jung (Hodin 1968, S. 311; vgl. Bilstein 2003).

Wenn denn also das Bewusstsein der Gesichte schlicht das Leben selber ist: dann muss natürlich auch jede Kunst sich immer wieder – und sei es via „Gesichte“ – auf dieses Leben und seine elementare Kraft zurück beziehen, dann verliert tatsächlich jedes Ornament, jede für das Leben unnütze Verzierung ihren Sinn und ihre Berechtigung. Insofern entwickelt Kokoschka mit seinem expressionistischen Elan ein Gegenmodell zu der spezifischen Mischung von Jugendstil und Kommunismus, der das Leben und die Arbeiten des 14 Jahre älteren Heinrich Vogeler prägte (Bilstein 2001). Was dabei herauskommt, ist eine künstlerisch gemäßigte Moderne, die sich an den Provokationen der radikalen Avantgarde – z.B. der abstrakten Malerei – abarbeitet (Kokoschka 1971, S. 133) und damit sowohl irrationaler und „wilder“ als auch goutierbarer wirkt. Vor diesem Hintergrund erscheint es denn auch nicht verwunderlich, dass Kokoschka als Porträt-Maler der europäischen politischen Prominenz Erfolge feiert: er malt Tomáš Masaryk und Konrad Adenauer, Ludwig Erhard, Theodor Heuss und viele andere.

Kokoschka vertritt seine künstlerische Position einer gemäßigten Moderne mit bemerkenswerter Konsequenz. Geprägt von der Auseinandersetzung mit den Traditionen des Jugendstils einerseits und mit den zeitgenössisch-expressionistischen Strömungen andererseits entwickelt er eine Kunstanschauung, die über Jahrzehnte um einen gleich bleibenden Kern kreist: die unhintergehbare Individualität. „Seine Vorträge und Auf-

sätze beschreiben immer wieder den Kernpunkt seiner Kunstanschauung: die Inspiration, die Vision als das ‚Gesicht‘, das ‚individuelle Welterlebnis‘. Der Rückzug auf die absolute Eigenheit ist der Versuch, sich der Heillosigkeit der Welt zu entziehen und an den Ort zu finden, an dem sie nach Ansicht Kokoschkas und vieler Expressionisten ... allein aufgehoben werden kann: beim Ich.“ (Schumacher 1969, S. 507) Deshalb sind für ihn die „Gesichte“, die individualisierten Visionen von zentraler Bedeutung: sie garantieren die unverdorbene Unvergleichlichkeit des Erlebens. Damit gelingt es ihm, sich von seiner eigenen Herkunft aus der Jugendstil-Bewegung zu befreien – denn: In der Jugend, als Kokoschka nach der Schulzeit zwischen Kunstakademie und Kunstgewerbeschule wählen muss, reiht er sich ein in den Traditionsstrang alternativer, kulturreformerisch orientierter Künstler und geht in die Kunstgewerbeschule. „Überall in Europa setzten sich damals die neuen Ideen des Jugendstils durch, das Handwerk, das im Zugrundegehen war, zu retten, ja zu veredeln. Besonders aus England, dem Land der Slums und rauchenden Schlote, kam eine Strömung. Die Gebrauchsgegenstände des alltäglichen Lebens, Möbel, Stoffe, Gläser sollten neue Formen, das Dasein ein neues Gesicht bekommen. In dieser schäbigen Übergangszeit sehnte sich die Gesellschaft nach Reformen, denn der Mensch drohte Sklave der Maschine zu werden.“ (Kokoschka 1971, S. 47)

Dieser Aufbruchsbewegung gesellt sich zunächst auch Kokoschka zu, folgt aber in seiner eigenen Malerei von Anfang an einer eigenen Linie, die sich weniger der handwerklichen Vollendung der Dingwelt als dem authentischen Ausdruck widmet: das expressionistische Erlebens-Pathos löst die kulturreformerischen Erneuerungsintentionen ab, die „schäbige Übergangszeit“ wird überwunden. Konsequenter hat er dann schließlich auch nur noch Verachtung übrig für all das, was er als z.B. abstrakte „Mode“ begreift, genauso wie für „das unangenehme Geklimper der Wandervogelbewegung des Jugendstils.“ (Ebd., S. 303)

Vor diesem Hintergrund erscheint die Arbeit Kokoschkas in Salzburg wie eine Summe seiner – auch pädagogischen – Biographie. Er widmet sich begabten Schülerinnen und Schülern, versucht, sie „schauen“, letztlich aber: das Leben zu lehren und ihnen so einen neuen, aus seiner Sicht richtigen Weltzugang zu eröffnen.

3. Comenius

Dabei gibt es für Kokoschka eine Bezugsfigur, auf die er sich in seinem Kunstverständnis, seinen politischen Orientierungen und auch in seinen pädagogischen Ambitionen immer wieder bezieht: Jan Amos Comenius (vgl. Heuwinkel 1994).

Im Rückblick beschreibt sich Kokoschka als von vorneherein visuell veranlagtes Kind, das seine Welt durch schauen und gaffen erfährt. „Meine ersten Kindheitseindrücke sind rein visuell. Für mich zumindest ist das bezeichnend. Man gafft in die Welt, bevor man das Wunder der Schöpfung in Licht und Schatten zu begreifen vermag.“ (Kokoschka 1971, S. 33) Konsequenterweise ist es denn auch ein Bilderbuch, das bleibenden und prägenden Eindruck auf den kleinen Oskar macht: „Mein erstes Buch – es hat ein Leben lang auf mich gewirkt – war das Anschauungsbuch ‚Orbis Pictus‘ des

Bischofs der Mährischen Brüdergemeinde Jan Amos Comenius. In diesem Buch führte er alles, was seiner Meinung nach existierte, in Bildern der Jugend vor Augen. ... Aus dem ‚Orbis pictus‘ lernte ich, wie die Welt ist und wie sie sein soll, so daß sie für Menschen wohnlich wird. Jan Amos Comenius war ein Humanist.“ (Ebd., S. 39)

Der Orbis Pictus liefert also Kokoschka beides: Deskription und Normativität und in diesem Sinne bezieht er sich denn auch in der Folge immer wieder auf Comenius. Der ist ihm ein unverbrüchlicher Garant für die richtige Weise der Welt-Wahrnehmung, für die richtige Ordnung dieser Welt und für ein adäquates Verständnis von Erziehung und Lehre.

Schon seine Dresdner Arbeit als Kunst-Professor orientiert sich an diesem Vorbild: „Nach dem Beispiel des Humanisten Jan Amos Comenius, der während seines jahrzehntelangen Exils in den Unruhen des 17. Jahrhunderts die Parlamente der Großmächte vergeblich davon zu überzeugen versucht hat, die Erziehung auf Grund eines Unterrichts des menschlichen Verstandes einzuführen, versuchte auch ich die Augen meiner Schüler zu öffnen.“ (Ebd., S. 181) Und auch das, was er mehr als dreißig Jahre später in Salzburg macht, bleibt in Durchführung und Legitimation immer auf Comenius bezogen: „Jeder kann wieder erlernen, darzustellen, was er sieht, wie ich es durch die Erziehungsmethode des Jan Amos Comenius aus seinem ‚Orbis pictus‘ gelernt hatte. Das ist noch nicht Kunst, aber das kann heute kaum noch jemand, obwohl er sich als darstellender Künstler fühlt“ (ebd., S. 275).

Kokoschkas lebenslanger Bezug auf Comenius ist dabei eklektisch, fragmentarisch und naiv (vgl. Drews 1995), es ist wohl vor allem eine generelles Muster der Weltwahrnehmung, das ihm den böhmischen Pädagogen so nahe bringt: In chaotischen und kriegerischen Zeiten kann der völlige Niedergang von Kultur und Gesellschaft nur durch eine umfassende Erziehung aller, die auf dem Grundprinzip der Humanität beruht, erreicht werden. „Das Problem der Erziehung ist der ungeteilte Frieden.“ (Kokoschka 1934, S. 80) Die Erziehung zu einem umfassenden Pazifismus erscheint Kokoschka als einziges Mittel, um die Menschheit aus der verzweifelten Lage der 1930er und 1940er Jahre herauszuführen, und sie muss ansetzen an den Sinnen und an deren Wieder-Gewinnung. Jan Amos Comenius lehrte – so Kokoschka – „das Sehen als Vorbedingung für das Einsehenkönnen“ (Kokoschka 1971, S. 203) und liefert so bis in die Gegenwart herein Hinweise für die Rettung der Welt und den Weg ins Licht. Gerade die durchgängige Licht-Metaphorik des Comenius greift Kokoschka immer wieder auf (Kokoschka 1934), sie liefert ihm die Verbindung zu seinen eigenen expressionistischen Kunstkonzepten (Anglet 2002, S. 281-287) und zu seinen eigenen politischen Intentionen, die freilich undeutlich und wirr bleiben: geprägt von tiefem, letztlich kulturkritischem Misstrauen gegen Demokratie und Massengesellschaft orientiert sich Kokoschka an der Wirkung charismatischer Führungspersönlichkeiten, die freilich immer von der Aura des Scheiterns und der Vergeblichkeit umweht sind. Den engen Kontext jedenfalls von Demokratie und nachreformatorischem Christentum bei Comenius rezipiert Kokoschka nur unzureichend und historisch verzerrt (vgl. Murphy 1995, S. 260f.).

Dieser Bezug auf Comenius spiegelt sich in einer Vielzahl von Texten – zum Beispiel in einer Vorrede zum Orbis Pictus, die 1919 unter dem Titel „Vom Bewußtsein der Ge-

sichte“ erscheint und in der Comenius als überzeitlich gültigem Visionär geradezu eschatologischer Rang zugesprochen wird (Kokoschka 1919). Am deutlichsten aber zeigt sich die Bedeutung des böhmischen Pansophen für den philosophierenden Maler wohl in dem Theaterstück, das Kokoschka in den 1930er Jahren in Prag beginnt und das er erst knapp vierzig Jahre später fertigstellt: dem Drama „Comenius“. Es ist ein merkwürdiges, zerrissenes und in sich durchaus widersprüchliches Ideentheater, das Kokoschka da auf die Bühne bringen will. „Kokoschkas ganze Ideenwelt spiegelt sich in diesem Stück, es ist die dramatisierte Ästhetik seiner mittleren Schaffenszeit. Deshalb fehlt dem Stück, im Gegensatz zu den früheren Dramen, die direkte und überzeugende Wirkung.“ (Lischka 1972, S. 34)

Bereits die Werkgeschichte des Stückes ist bemerkenswert: Die Idee zu einem Stück über Comenius entsteht bereits in den Jahren vor dem ersten Weltkrieg, erste Niederschriften macht Kokoschka von 1936 bis 1938 in Prag, der vierte Akt wird 1942 in London uraufgeführt und im Jahre 1956 wird dann dieser vierte Akt als Fragment erstmals veröffentlicht – und zwar in einer englischen Übersetzung. Erst in den frühen 1970er Jahren macht Kokoschka dann eine Fassung mit vier Akten fertig, die schließlich für das ZDF produziert wird (ZDF 1975). Wichtigster Auslöser für Kokoschkas Beschäftigung mit Comenius in den 1930er Jahren ist wohl die Arbeit an einem Porträt des tschechoslowakischen Staatspräsidenten Tomáš Masaryk zwischen 1935 und 1936. „Wir befreundeten uns während der drei bis vier Wochen langen Arbeit, sprachen immer wieder über das Erziehungswerk des Comenius. Er stimmte mit mir darin überein, daß die zunehmende Verheerung der Gesittung ihre Ursache in einer verfehlten Erziehung hat ... nur aus Lehrbüchern und vom Hörensagen, statt von Anschauung und vom Erlebnis. Sie macht aus der Jugend keine Menschen, sondern bloß Material für den Arbeitsmarkt und die Kaserne.“ (Kokoschka 1971, S. 245; vgl. Hodin 1968, 296-302). Konsequenterweise malt Kokoschka auf dem Masaryk-Porträt denn auch ein Bild des Comenius im Hintergrund, auf diese Weise dem Gemälde programmatisch-utopischen und allegorischen Charakter zuschreibend (Heuwinkel 1994, S. 93f.).

Was nun das Stück „Comenius“ angeht, so kann hier weder seine Handlung wiedergegeben noch können seine Interpretationsmöglichkeiten ausführlich behandelt werden. Das Stück spielt im 17. Jahrhundert, ist aber keineswegs als Geschichtsdrama im genaueren Sinne zu verstehen – dafür geht Kokoschka viel zu großzügig mit den historischen Fakten und Abläufen um. Es handelt von den politischen Initiativen des Comenius in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges, von seiner Flucht und von der fortdauernden Kraft seiner Utopien, die freilich nirgendwo verwirklicht werden – auch nicht in Schweden. Schließlich landet der Kokoschkasche Comenius in Amsterdam, trifft dort Rembrandt, von dem er sich porträtieren lassen will. Dabei begegnet ihm immer wieder ein Mädchen, in dem er seine auf der Flucht verlorene Adoptivtochter Christl wieder zu finden glaubt, das als eine Art Verkörperung jenseitiger, die Kunst befördernder und inspirierender Mächte erscheint, das auch wunderbarerweise dem trunksüchtigen Rembrandt die Fertigstellung seiner „Nachtwache“ ermöglicht und das den sterbenden Comenius in den Himmel begleitet: Das Stück endet mit einer ekstatischen Verkündigung durch die „Kinderstimme“: „Dein Gast hat seine Wanderung beendet. Auf der Straße ist

er verschieden. Ins Jenseits begleitet ihn Hannah, die er Christl taufte, um ein Kind vor den Menschen zu retten.“ (Kokoschka 1936/1972, S. 272)

Kokoschka bündelt mit diesem über mehrere Jahrzehnte immer wieder weiterbearbeiteten Werk einerseits seine vielschichtigen Bezüge zu Comenius, andererseits behandelt und präsentiert er ein Welt-Panorama, das eine Reihe von traditionellen Motiven miteinander verbindet: Die Hoffnung auf Rettung der Welt durch Erziehung, die genialische Einsamkeit des vortrefflichen Menschen, die heilende Wirkung kindlicher Unschuld, die Kraft von Visionen und „Gesichten“.

4. Kunst – Erziehung – Politik – Anthropologie

Versucht man nun das Kokoschkasche Erziehungs-Unternehmen zusammenfassend zu beschreiben, dann sticht zunächst die durchgängige Orientierung auf die Sinne und die menschliche Sinnlichkeit ins Auge. Kokoschka ist überzeugt, dass eine von den Sinnen gekommene Kultur durch die Künstler Sinnes-Nachhilfe erfahren und Möglichkeiten zu ihrer Rettung eröffnet bekommen kann. Die Sinne sind für ihn Voraussetzung und Handwerkszeug bei der Arbeit, sie sind Bedingung der Rezeption, sie bieten aber – mehr noch – den Menschen eine allen verfügbare Grundlage, um sich aus Entfremdung und Entwurzelung zu retten.

Leisten könnte das: Rückbesinnung auf die Sinne, vor allem die Schule, und zwar eine internationale Volksschule, deren Konzept er immer wieder vorträgt: „Die nationale Volksschule muß zu einer internationalen Schule der Arbeit werden. Seit die menschliche Gesellschaft alle schöpferische Gestaltungskraft verloren hat, seit sie in Barbarei versinkt und glaubt, im Kriege den einzigen Ausweg aus dem Chaos zu sehen, kann nur die vernunftgemäße Ausbildung, die Erziehung der fünf Sinne des Menschen, das verloren gegangene Talent der Beobachtung ihm wiedergeben und die Möglichkeit, diese seine Beobachtungen rational zu verwerten.“ (Kokoschka 1936, S. 177) Die Erziehung der Sinne soll also die Menschen letztlich zur Vernunft führen – dies ist das umfassende, weit über einen kunstpädagogischen Anspruch hinausgehende Anliegen des Pädagogen Kokoschka, das er immer wieder mit wenn auch naiven Bezügen auf Comenius zu legitimieren versucht.

Dabei liegt es auf der Hand, dass er da vor allem auf den Seh-Sinn die größten Hoffnungen setzt. Schon in seinen Kindheits-Erinnerungen versucht er, einen primär visuell organisierten Modus der Weltwahrnehmung zu beschreiben, auch sein literarisches und philosophisches Interesse ist visuell unterfüttert. Das „Gaffen“ ist für ihn erste und wichtigste Äußerungsform kindlicher Weltaneignung und damit zugleich Vorbedingung aller Vernunft (vgl. Kokoschka 1933, S. 15).

Der mentalitäre Hintergrund dieser Kokoschkaschen Sinnes-Lehre ist dabei ein kulturkritischer. Durchgängig anti-mechanizistisch und anti-rationalistisch orientiert, versteht er die Modernisierungserscheinungen, die er mit der zunehmenden Industrialisierung beobachtet, und die Verwüstungen von zwei Weltkriegen, die er durchleben muss, als Ausdruck und Ergebnis eines Siegeszuges der Maschinen, einer unkontrollierbar ge-

wordenen Technologie (Kokoschka 1971, S. 291). „Kostbare Dinge werden nicht mehr mit der Hand gemacht, die Produkte vom laufenden Band verändern den Geschmack.“ (Ebd., S. 40) Vor diesem Hintergrund interpretiert er das als biographische Katastrophe erlebte Ende der Goldschmiede-Werkstatt des Vaters, vor diesem Hintergrund erwachsen auch seine Vorstellungen von Heilung und Rettung – vor allem durch einen neuen Bezug auf „Seele“. Alleine das Wort sei heute verpönt, klagt er, ein Wort, „welches das zeugungslustigste und gefährlichste für die Jetztzeit ist; Seele ist von wunderlicher Plastizität und kann ... nicht als rein funktionelle Fähigkeit gedeutet werden.“ (Ebd., S. 290)

Nur wenn die Menschen es schaffen, ihre „Seele“ wieder zu beleben, kann es ihnen gelingen, aus der fatalen Entwicklung zu immer zerstörerischeren Formen der Vermassung ausubrechen, nur so kann der „Auflösungsprozeß des Humanismus zum Animismus“ (ebd., S. 293) aufgehalten werden.

Eine besondere Rolle kommt dabei den Kindern zu: Deren Sinne sind es letztlich, von denen sich Kokoschka Rettung und Heil erhofft. „Der Sinn im Aug’ der Kinder soll unsere geistige Macht sein, wie früher Kirche und heute Staat, und er soll Gesandte halten in jeder Provinz der Erde. Sie werden unverletzlich sein, weil sie Genien sind, und statt der Literaten, Pfaffen, Demagogen, die sich als unzugänglich für den ewigen Frieden erwiesen haben, werden sie Vermittler unter den Erwachsenen sein. Einen Kinderkreuzzug seh’ ich wandern ohne Kreuz, glücklicher wie jenen andern des verfluchten Pfaffen Peter von Amiens!“ (Kokoschka 1919, S. 19) In romantisch-reformpädagogischer Tradition (Baader 2005, S. 86-122) wird das Kind einerseits mehr oder weniger manifest sakralisiert, wird es andererseits in seinem Bezug auf eine originale und unverfälschte Sinnlichkeit als Garant menschlicher Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeit gefeiert. Das wunderbare Kind in seinem Comenius-Drama liefert da den literarischen Beleg. Diese Hoffnung auf Rettung durch die Sinne, die Visualität und durch eine erneuerte Erziehung ist bei Kokoschka durchaus politisch gemeint und vorgetragen, in eher naiver Rabulistik versucht er immer wieder, alle möglichen Würdenträger und Institutionen für seine Ideen zu gewinnen – und versteht auch diese seine Werbe-Feldzüge in der Nachfolge des Comenius (Kokoschka 1971, S. 181).

Rettung durch Sinnlichkeit, Überwindung von Nationalismen, Wiedereinrichtung von Vernunft – diesen zugleich politischen und pädagogischen Grund-Intentionen des Malers Kokoschka liegt eine naive Anthropologie zugrunde, die von einem durchaus skeptischen Menschenbild ausgeht, zugleich aber auch an die seelischen Potenzen der menschlichen Natur glaubt. „Ich glaube an Seele, die Seele ist von einer solchen Plastizität, dass man Ungeheures erwarten kann und Ungeheures geleistet hat. In jeder Zeit, auch in der Steinzeit. In diesem ungeheuren Trümmerfeld versuche ich einen Weg für mich zu finden, der mir das Leben beleuchtet: ein geistiges Licht such’ ich.“ (Kokoschka in: Lischka 1972, S. 9) So fühlt er sich den Mystikern verwandt und nahe (ebd., S. 10) in seinem Versuch, jenseits einer für misslungen erachteten Aufklärung die Menschen wieder zu Sittlichkeit und Gesundheit zu führen. „Die Menschen müssen wieder das Fürchten lernen. ... Sie haben die Hölle als Symbol abgeschafft, aber die Hölle auf Erden geschaffen. ... Der Mensch ist und bleibt ein Primitiver, daran ändert auch die Aufklärung nichts. Erst wenn er wieder Angst vor sich selbst bekommt, erst dann kann eine Verän-

derung in der Gesellschaftsstruktur erwartet werden.“ (Kokoschka, zit. n. Hodin 1968, S. 16)

Kokoschkas Praxis schließlich: seine „Schule des Sehens“ in Salzburg, konkretisiert sich in genau diesem Geflecht von Kunsttheorie, Politik, Pädagogik und Anthropologie. Wenn er jungen Leuten beibringen will, ihren „Sehsinn“ wieder zu entdecken, dann begreift er sich pädagogisch in der Tradition des pansophischen Didaktikers Comenius, dann zielt er politisch auf eine neue Bindung menschlichen Handelns an eine durch unverstellte Sinnlichkeit garantierte Wahrheit jenseits staatlich-gesellschaftlicher Konventionalisierungen und dann setzt er bei aller Skepsis ein anthropologisch begründetes Vertrauen gegen die in kulturkritischer Tradition diagnostizierte Dekadenz. Kokoschka bietet so in seinem künstlerischen Werk, seinen literarischen Arbeiten, seinen politischen Positionsbestimmungen und in seiner kunst-pädagogischen Praxis ein Musterbeispiel für die argumentative Verschlingung von Politik, Anthropologie und Pädagogik (Blass 1978) im Medium der Kunst und für das Hervortreten ideengeschichtlicher und mentalitärer Grundpositionen in der pädagogischen Praxis.

Literatur

- Anglet, A. (2002): Das frühexpressionistische „Gesamtkunstwerk“ als Traumspiel bei Kokoschka, Pappenheim und Schönberg. In: *Arcadia* 37, S. 269-288.
- Blass, J.L. (1978): Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. I. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, M.S. (2005): Erziehung als Erlösung. Weinheim: Juventa.
- Baier, N./Jandrokovic, M. (Regie) (2001): *Summer of Art*. Dokumentarfilm. Salzburg: Studio West.
- Bilstein, J. (1996): Die Sinne der jungen Künstler. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 85-114.
- Bilstein, J. (1998): Nichts den Lehrern schulden. Über Künstler als Prototypen der Selbstkonstitution. *Neue Sammlung* 38, S. 19-39.
- Bilstein, J. (2001): Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 7. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-38.
- Bilstein, J. (2003): Freud, Jung, Lacan: Wo ist das Bild? In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*. Weinheim/München: Juventa, S. 45-67.
- Bilstein, J. (2006): Herrgottsschnitzer am eigenen Leibe oder Symphoniker ihrer selbst. Die Künste als Modelle der Subjektwerdung. In: Weltzien, F. (Hrsg.): *Von selbst. Autopoietische Verfahren in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts*. Berlin: Reimer, S. 43-62.
- Campbell, J. (1981): *Der Deutsche Werkbund: 1907-1934*. Stuttgart: Klett.
- Cremin, L.A. (1969). *The Transformation of the school. Progressivism in American Education 1876-1857*. New York: Alfred Knopf.
- Draws, P. (1995): Kokoschka und Comenius. In: *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 3. St. Augustin: Academia, S. 59-71.
- Dvořák, J. (2001): Intellektuelle Avantgarde in Wien und das Schulreformwerk von Eugenie Schwarzwald. In: Zwiauer, C./Eichelberger, H. (Hrsg.): *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Wien: Picus, S. 291-314.

- Früh, E. (Hrsg.) (2005): Spuren und Überbleibsel: Eugenia (Genia) Schwarzwald. Wien: Medien & Zeit.
- Göllner, R. (1994): Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen. In: Devime, R./Rollett, I. (Hrsg.). Mädchen bevorzugt. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 225-244.
- Heartfield J./Grosz, G. (1920): Der Kunstlump. In: Der Gegner 1, H. 10-12, S. 48-56.
- Herdan-Zuckmayer, A. (1979): Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Heuwinkel, C. (1994): Die sichtbare Welt – Oskar Kokoschka und Jan Amos Comenius. In: Hülsewig-Johnen, J. (Hrsg.): Oskar Kokoschka. Emigrantenleben. Prag und London 1934-1953. Bielefeld: Kerber, S. 91-129.
- Hodin, J.P. (1968): Oskar Kokoschka. Sein Leben Seine Zeit. Mainz: Florian Kupferberg.
- Kokoschka, O. (1912): Von der Natur der Gesichte. In: Kokoschka, O.: Schriften. München: Langen/Müller 1956, S. 337-341.
- Kokoschka, O. (1919): Vorrede zum „Orbis Pictus“. In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians 1976, S. 9-29.
- Kokoschka, O. (1933): Aus meiner Jugendbiographie. In: Kokoschka, O.: Schriften. Frankfurt a.M.: Fischer 1964, S. 13-16.
- Kokoschka, O. (1934): Zur Via Lucis des Comenius. In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians 1976, S. 75-82.
- Kokoschka, O. (1936): Rede auf dem Brüsseler Friedenskongress (1936). In: Kokoschka, O.: Politische Äußerungen. Das schriftliche Werk. Bd. 4. Hamburg: Christians, 1976, S. 171-189.
- Kokoschka, O. (1936/1972): Comenius. In: Kokoschka, O.: Dichtungen und Dramen. Das schriftliche Werk. Bd. I. Hamburg: Christians, 1973, S. 175-272.
- Kokoschka, O. (1971): Mein Leben. München: Bruckmann.
- Lischka, G.J. (1972): Oskar Kokoschka: Maler und Dichter. Frankfurt a.M.: Lang.
- Loos, A. (1908): Ornament und Verbrechen. In: Loos, A.: Trotzdem. Gesammelte Schriften 1900-1930. Wien: Prachner 1982, S. 78-88.
- Murphy, D. (1995): Comenius: A critical reassessment of his life and work. Dublin: Irish Academic Press.
- Schleiffer, H. (1960): Kokoschka, Pioneer in Art Education. In: School Arts. Educational Magazine 59, S. 29-32.
- Schumacher, H. (1969): Oskar Kokoschka. In: Wolfgang Rothe (Hrsg.): Expressionismus als Literatur. München: Francke, S. 506-518.
- Schwarzwald, E. (1935): Erste Begegnung mit Robert Hentschel. In: Deichmann, H.: Leben mit provisorischer Genehmigung. Berlin: Guthmann-Peterson 1988, S. 39-43.
- Smith, P. (1991): The Case of the Artist-in-the-Classroom with Special Reference to the Teaching Career of Oskar Kokoschka. In: Studies in Art Education 32, S. 239-247.
- Whitford, F. (1986): Oskar Kokoschka. A Life. New York: Atheneum.
- Wingler, H.M. (1956): Oskar Kokoschka. Salzburg: Welz.
- ZDF (Hrsg.) (1975): Oskar Kokoschka: Comenius. Mainz.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Johannes Bilstein, Folkwang Hochschule, Klemensborn 39, 45239 Essen
E-Mail: johannes.bilstein@folkwang-hochschule.de